

A Sequência Didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes

pg 186-200

Maria Izabel Rodrigues Tognato¹

Juliane Almeida de Oliveira²

Resumo

Este trabalho visa a discutir o papel da sequência didática na formação inicial do professor de Língua Inglesa como instrumento gerador de capacidades docentes, a partir dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica com foco na escrita enquanto processo (MENEGASSI, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007). Para tanto, pautamos nosso estudo nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nas capacidades de linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) e seus critérios (CRISTOVÃO *et al*, 2010;), na sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004;) e nos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Para as análises, utilizamos uma sequência didática implementada, as CL e seus critérios. Os resultados apontam para a relevância de uma maior articulação entre os saberes necessários à formação docente.

Palavras-chave: Sequência didática. Escrita como processo. Capacidades docentes.

THE DIDACTIC SEQUENCE AT THE INITIAL ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: WRITING AS A PROCESS AND THE TEACHING CAPACITIES

Abstract

This paper aims to discuss the role of the didactic sequence in the initial English Language teacher education as a tool to generate teaching capacities, based on the results of a Scientific Initiation research focusing on writing as a process (MENEGASSI, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007). Thus, we base on the contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), on the genre based-approach (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), the language capacities (LC) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) and its criteria (CRISTOVÃO *et al*, 2010), the didactic sequence (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), and the knowledge to be taught and the knowledge for teaching (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Regarding the methodology, we

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP. Pós-doutorado pela UNIGE-FAPSE - *Université de Genève* – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Suíça. Professora Associada, lotada no Colegiado de Letras Anglo-Portuguesas, membro do corpo docente permanente e orientadora de dissertações no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, Mestrado Interdisciplinar, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão. E-mail: belinhatog@yahoo.com.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, Mestrado Interdisciplinar, da UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão – PR. E-mail: juh_ultra_violet@hotmail.com.

analyzed a didactic sequence implemented, the CL and its criteria. The results point to the relevance of a greater articulation between the knowledge necessary to the teacher education.

Keywords: Didactic sequence. Writing as a process. Teaching capacities.

Introdução

A experiência como estudante de graduação e professora formadora tem nos evidenciado possibilidades significativas de trabalho com a Língua Inglesa por meio de diferentes práticas formativas, tanto no que se refere à aprendizagem do conteúdo quanto à metodologia abordada ou à prática didático-pedagógica, que deve nortear um determinado dispositivo didático implementado. Uma dessas possibilidades tem sido o uso do procedimento da Sequência Didática (doravante SD) no ensino de Língua Inglesa com foco na escrita como processo. Embora, nos últimos anos, diferentes SD tenham sido implementadas no contexto investigado, envolvendo as práticas discursivas de compreensão textual e escrita (*reading* e *writing*) e de oralidade (*listening* e *speaking*), centramos este estudo na implementação de uma SD específica com vistas ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos professores em formação. Nessa perspectiva, consideramos a produção de uma SD por professores da Educação Básica, implementada no contexto de formação inicial, no sentido de se discutir as possíveis contribuições e lacunas de uma experiência formativa, bem como a relevância de se propor reajustes, considerando-se necessidades e obstáculos de aprendizagem e de formação do futuro professor de línguas, neste estudo, especificamente, do professor de Língua Inglesa.

Com isso, propomos uma discussão com vistas ao debate social sobre a instrumentalização do professor em formação, visando ao desenvolvimento de suas capacidades docentes

e tendo como foco a escrita como processo, a fim de contribuirmos para as práticas formativas nesse contexto. Propomos tal discussão a partir dos resultados das atividades que desenvolvemos durante o período de um ano ao longo da experiência com a Iniciação Científica, a partir da análise de uma SD implementada em aulas de Língua Inglesa³, em uma turma de 2º ano de um Curso de Letras, no primeiro bimestre de 2015, em uma universidade do interior do estado do Paraná.

Para tanto, fundamentamos nosso trabalho nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1999/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (BAKHTIN, 1979/1992/2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nas capacidades de linguagem (doravante CL), a saber: significação, ação, discursiva e linguístico-discursiva, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) e seus critérios (CRISTOVÃO *et al*, 2010; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), no procedimento da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004; CRISTOVÃO *et al*, 2010; CRISTOVÃO, 2009, 2013) e na produção escrita enquanto processo, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2005; 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007; JORDÃO; BELOTI, 2014), bem como nos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e sua articulação com aspectos fundamentais para o contexto de formação inicial de professores.

Este estudo nos permite revisitar e analisar não somente as contribuições ou aspectos relevantes como também possíveis lacunas de um dispositivo didático implementado e analisado em um contexto de formação inicial docente,

3 Tal implementação foi analisada em um estudo pós-doutoral realizado na UNIGE - Universidade de Genebra - FAPSE - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016 (TOGNATO; DOLZ, 2016).

possibilitando-nos contribuir com alguns reajustes necessários ao repensarmos os atos de ensino, de aprendizagem e de formação⁴, considerando-se o ponto de vista de uma professora em formação. Além disso, os resultados desta investigação nos oportunizam ressignificar algumas necessidades de aprendizagem e de formação do professor de línguas, bem como a necessidade de articulação entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. A nosso ver, há diversas dificuldades que os professores em formação podem encontrar, como quanto ao entendimento de enunciados e a proposta de atividades e/ou unidades didáticas como um todo, independentemente da abordagem ou da perspectiva teórica utilizada em sala de aula, além da falta de mais aprofundamentos teórico-metodológicos de futuros professores, apontando lacunas significativas em sua formação, o que pode acarretar consequências para sua futura atuação. Por essas razões, consideramos a importância e a necessidade de se compreender mais amplamente e de se pensar a articulação dos saberes a ensinar e os saberes para ensinar na formação docente. Entendemos que a problemática encontrada neste percurso de formação dá espaço para discussões futuras, o que pode contribuir significativamente para um debate social acerca da constituição do professor em formação com o intuito de que possa estar melhor preparado para o agir docente no momento de ingresso no mundo do trabalho.

Partindo de tais princípios, apontamos os seguintes questionamentos como elementos norteadores deste estudo:

1) Em que aspectos, as análises do dispositivo analisado permitem aos professores em formação

desenvolver suas capacidades docentes articulando os saberes necessários a essa formação?

2) O dispositivo implementado e analisado pode contribuir para o tratamento dos possíveis obstáculos de aprendizagem e de formação de futuros professores, considerando-se o desenvolvimento das CL?

Para a proposta de nossa discussão, este artigo organiza-se nas seguintes partes: a) os aportes teórico-metodológicos que norteiam nosso estudo, apontando a SD como procedimento alternativo para o ensino de línguas e como um instrumento gerador de capacidades docentes com foco na escrita como processo, bem como a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo; b) a discussão dos resultados das análises e, por fim, c) as considerações finais sobre as possíveis contribuições e lacunas do estudo realizado.

O ensino de línguas com base em gêneros de texto, a escrita como processo e a articulação dos saberes necessários à formação docente

No que diz respeito ao ensino de línguas com base em gêneros, fundamentamos nosso trabalho nos aportes do ISD (BRONCKART, 1997/2009), tomando por base a concepção de linguagem pela qual os sujeitos constituem-se em um processo histórico de interação social, sendo constituídos na e pela linguagem por meio das relações sociais. Linguagem esta que é materializada por meio de textos produzidos a partir de modelos pré-existentes, que são os gêneros de texto, conforme defende Machado (2005).

No caso específico da produção escrita, considerando-a como processo e a concepção de escrita como trabalho, segundo Menegassi (2010, p. 78), a escrita deve ser “[...] considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever”.

4 Tomamos por base a definição apresentada por Stutz (2012, p.81), adaptada por Quevedo-Camargo (2011, p.66), ao tratar das capacidades docentes referindo-se a um “conjunto de operações” no campo da formação e atuação do futuro professor de Língua Inglesa permitindo realizar “ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência”.

Assim, o professor atua como coprodutor do texto do estudante. Nessa perspectiva, a escrita é concebida como trabalho, uma vez que se pauta em um processo contínuo envolvendo atividades anteriores à ação da escrita até a realização dos processos de revisão e de reescrita com o objetivo de finalizar essa produção. Partindo dessa concepção, corroboramos com Menegassi (2010), estabelecendo correlações com a proposta do procedimento da SD, conforme pensado pela Escola de Genebra por permitir um trabalho com a língua seja escrita ou oral, considerando-a como processo. Embora delimitamos a discussão deste estudo ao trabalho com a escrita, defendemos o ensino de línguas envolvendo as outras práticas discursivas como a compreensão e produção oral, tomando o processo de produção das atividades e suas etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita.

Ademais, é fundamental levarmos em conta que o professor em formação entenda que esse processo possui dois lados significativos: o primeiro é referente ao seu papel enquanto aprendiz, ao se preocupar com os conteúdos a serem aprendidos, e o segundo em relação ao seu papel como professor, no que diz respeito aos aspectos metodológicos sobre o ato de ensino. Em outras palavras, o professor em formação precisa ter consciência de que não participa do seu processo de formação como mero receptor do conhecimento, mas como articulador desse conhecimento, ou seja, precisa pensar sobre como ensinará determinados conteúdos aos seus alunos. Por essas razões, tomamos como um aspecto fundamental a nossa proposta de discussão a articulação entre os saberes necessários à formação docente, a saber: os saberes a ensinar, envolvendo os conteúdos a serem aprendidos, e os saberes para ensinar, envolvendo os aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012; GAGNON; SURIAN, 2011,

2014), considerando as reflexões de Cristovão e Stutz (2011) sobre a importância de dois contextos, sendo “um relacionado à formação, proveniente da esfera acadêmica” (contexto de formação inicial) “e outro relacionado à didatização, situado na esfera escolar” (contexto de atuação futura, como o da Educação Básica) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 572). Nesse sentido, corroboramos com as autoras ao ressaltarem que,

No primeiro sistema, o formando assume o papel de aluno em interação com o professor formador e com os saberes didáticos da formação; e no segundo sistema, o formando assume o papel de professor em interação com os alunos e os saberes do objeto a ser ensinado (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 572).

Produzir um dispositivo que permita tal articulação e que permita que os estudantes superem as dificuldades e necessidades não somente de aprendizagem, mas também de formação, é um trabalho complexo e desafiador. A nosso ver, o professor formador deve possibilitar a visão desse duplo processo aos professores em formação nos cursos de licenciaturas para que esses tenham ciência dos elementos constitutivos do trabalho do professor e das capacidades docentes a serem desenvolvidas desde o início de seu processo de formação a fim de conseguir articular o que é ou não possível de se ensinar aos seus futuros alunos e como poderiam transpor os conteúdos didaticamente.

Assim, ao tomarmos a escrita enquanto processo, ressaltamos a importância da reescrita para um maior entendimento das reflexões e usos da língua. Com isso, considerando a importância de avançarmos no desenvolvimento do futuro professor de línguas em seu processo de formação, este estudo justifica-se na medida em que pode contribuir para atender algumas necessidades de aprendizagem e de formação do professor de línguas.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta de sistematização para o ensino de línguas com

base em gêneros, elaborada por Schneuwly e Dolz (2004, p.51), ao sugerirem uma estratégia ou procedimento denominado *sequência didática*, para a comunicação, seja oral ou escrita, como sendo “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. De acordo com os autores (2004, p. 51), as SD estabelecem uma relação entre a apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que podem facilitar tal apropriação. Os autores consideram os gêneros de textos “práticas de linguagem historicamente construídas”, referindo-se à importância da sua reconstrução e da sua apropriação pelos alunos. Tal reconstrução ocorre levando-se em conta três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”. Os autores tratam das práticas de linguagem consideradas “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”, ressaltando que, em uma perspectiva interacionista, são consideradas o “reflexo e o principal instrumento de interação social” e que, em função de tais mediações comunicativas cristalizadas na forma de gêneros, “as significações sociais são progressivamente reconstruídas”. Com isso, os autores defendem que

Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da

textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 51).

Em outras palavras, o ensino de línguas com base em gêneros é fundamental para o trabalho com textos e a sua materialidade. Com isso, entendemos que o ensino de línguas deve partir da textualidade.

O procedimento alternativo da SD e as CL como instrumentos geradores de capacidades docentes

O trabalho com a SD permite ao estudante ou ao professor em formação entender melhor o uso e a função social dos gêneros sobre os quais possa ter pouco conhecimento. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) defendem que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Trata-se de “um conjunto de atividades progressivas, planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”, conforme Cristovão (2009) também explica com base nos autores. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96) definem a SD como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, conforme esquema proposto pelos autores (figura 1) ao tratarem da estrutura da SD (2004, p.97).

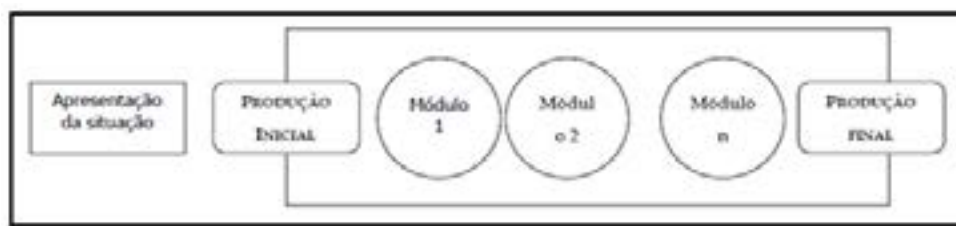


Figura 1 – A estrutura de base de uma sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97).

A SD é um dispositivo didático que permite o desenvolvimento das CL nos alunos por meio das seguintes etapas (cf. figura 1): a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos (os quais podem ser dois ou mais, envolvendo várias aulas, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos), e a produção final. Essa proposta de trabalho para o ensino de línguas permite ao professor identificar as CL desenvolvidas pelos estudantes para que possa propor atividades de modo a corresponder mais adequadamente as suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. No que tange aos módulos, as várias atividades propostas aos estudantes devem ser trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos no sentido de identificar os avanços alcançados. A SD tem funções avaliativas que podem contribuir tanto à identificação de obstáculos de aprendizagem, a partir de uma avaliação diagnóstica em relação às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos estudantes, quanto à avaliação, ao final da realização das atividades, do que foi aprendido ao longo do processo.

No que se refere às CL, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a seguinte sistematização para o ensino de línguas: capacidade de ação (CA) (elementos do contexto de produção ou da situação

de comunicação, produtor e receptor do texto, local e período da produção, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático, objetivo); capacidade discursiva (CD) (planificação global do texto, organização textual e progressão textual, tipos de discurso, sequências linguísticas, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização, emprego de conectivos ou operadores argumentativos); e, capacidade linguístico-discursiva (CLD) (operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período e de itens lexicais, e referências pronominais) (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011). Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) introduziram a capacidade de significação (doravante CS) como uma ampliação das capacidades anteriores, as quais envolvem questões contextuais e críticas mais amplas para além do contexto imediato de produção. Trata-se de uma construção de sentido por meio de conhecimentos relacionados às práticas sociais abrangendo “esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas” envolvendo contextos ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, entre outros, bem como esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos

temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p.576). Partindo desses princípios e de critérios estabelecidos para as CL por Cristovão *et al* (2010), realizamos as análises do dispositivo didático selecionado para este estudo. Conforme destacam Cristovão *et al* (2010), Lanferdini e Cristovão (2011) e Stutz e Cristovão (2011), a CS ocorre por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Os critérios referentes à CA são expressos por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

De acordo com as autoras, a capacidade discursiva (CD) ocorre por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de

- informação específica no texto) etc.
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

A CLD se desenvolve por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

Analisar um dispositivo didático, tomando por base as CL e seus critérios, expostos acima, pode contribuir para melhor entendermos as finalidades e funções sociais das atividades propostas em dispositivos e/ou materiais didáticos. Por isso, defendemos a SD como um instrumento gerador de capacidades docentes, considerando uma descrição e uma análise crítica já realizada

acerca dessa SD por Tognato e Dolz (2016), com a finalidade de responder às perguntas apresentadas no início desse texto, realizamos a análise da SD implementada quanto ao atendimento das CL e seus critérios.

A SD implementada e analisada toma por base a perspectiva da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), intitulada *ADVERTISEMENT: reflecting about citizenship* (versão do material do aluno). Ancorada nas capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva), essa SD tem como foco o gênero de texto multimodal, anúncio de serviço público (*Public Service Announcement - PSA*⁵), e permite trabalhar aspectos linguísticos, além de dimensões genéricas desse gênero. Como parte de reajustes realizados nesse dispositivo didático, algumas atividades complementares de produção escrita foram produzidas por meio de um gênero periférico, o comentário crítico. Tais reajustes aconteceram, durante a implementação, no sentido de propiciar uma possível articulação entre os dois gêneros para a obtenção de resultados mais concretos no processo de aprendizagem e de formação do futuro

professor de Língua Inglesa, no que diz respeito ao desenvolvimento da sua capacidade argumentativa. Nesse sentido, Dolz (2015) defende que o trabalho de contraste dos diferentes gêneros pode auxiliar os alunos de nível iniciante ou de nível avançado na identificação das particularidades que representam obstáculos para avançar e que as possíveis transferências das aprendizagens de um gênero a outro devem ser analisadas.

Ressignificando os resultados das análises

A SD analisada propõe atividades visando ao desenvolvimento das CL. O dispositivo didático apresenta uma situação inicial descrita de maneira detalhada sobre o que os alunos devem realizar. Na sequência, os alunos devem produzir um primeiro texto, que corresponda ao gênero a ser trabalhado. Essa produção inicial permite aos professores formadores observar as CL já adquiridas pelos estudantes, bem como as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos professores em formação.

A SD analisada é composta por módulos contendo várias atividades, sendo algumas de caráter reflexivo, conforme mostra a Tabela 1.

⁵ Trata-se de anúncios de interesse público com o objetivo de persuadir os leitores a se engajarem em uma causa social. Ou seja, trata-se da venda de ideias e não de produtos.

ESTRUTURA DA SD			
Advertisement: reflecting about citizenship			
CONTEXTO	Disciplina: Língua Inglesa	Bimestre: 1º	Ano: 2015
	Série: 2º de Letras	Número de alunos: 36	
	Gênero central: anúncio de serviço público (PSA -Public Service Announcement) Gênero periférico: comentário crítico	Temas: Cidadania	
		Número de páginas: 21 páginas	
		Número de textos: 10	
		Número de seções: 12	
		Número de comando: 114	
Foco: Compreensão e produção escrita	Número de atividades: 72		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre problemas sociais emergentes;• Estudar o gênero anúncio institucional envolvendo os diferentes aspectos que o compõe;• Proporcionar o contato com o gênero, esperando que se tenha uma atitude responsiva frente a ele;• Identificar a intencionalidade presente em diferentes anúncios institucionais.		
ATIVIDADES	ORGANIZAÇÃO		
	Módulo 01	Módulo 02	Módulo 03
	<ul style="list-style-type: none">• Finding out about communicative context;⁴• Reflection about the genres;• Reflecting about the context and content.	<ul style="list-style-type: none">• Working on text organization;• Critical thinking.	<ul style="list-style-type: none">• Reflection on the language;• Studying the importance and meaning of colors in ads;• Studying the importance and meaning of images in ads;• Studying the linguistics aspects in ads.

Tabela 1 – Estrutura/organização/plano global da SD sobre o PSA

Fonte: Tabela com base em Lanferdini e Cristovão (2011), além de informações sobre a SD a partir de descrição e análise produzidas por Tognato e Dolz (2016).

Para um maior entendimento da produção escrita como processo proposta pela SD analisada, apresentamos as atividades referentes a esse trabalho na Tabela 2, evidenciando as etapas em que são inseridas na SD, bem como as CL predominantes em cada atividade proposta.

ETAPAS DO PROCESSO	PROPOSTAS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA	CL PREDOMINANTES (CA - Capacidade de Ação; CD – Capacidade Discursiva; CLC – Capacidade Linguístico-discursiva; CS – Capacidade de Significação)
Modulo 1	- Produção escrita de um comentário, como uma produção inicial, sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar à SD produzida.	CA, CD, CLD, CS
Produção Inicial	- Produção escrita de um anúncio de serviço público para uma campanha publicitária sobre um tópico relevante relacionado ao sistema escolar a ser divulgado no contexto escolar produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CD, CLD, CS
Reescrita das Produções Iniciais após o Módulo 2	- Reescrita da produção inicial do um anúncio de serviço público produzido a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail. - Reescrita da produção inicial do gênero comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar.	CA, CD, CLD, CS
Produção Final após o Módulo 3	- Reescrita da segunda versão da produção escrita de um anúncio de serviço público a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail. - Produção escrita de um comentário crítico sobre um PSA produzido por um colega com base nas orientações da produção e reescrita anteriores do comentário.	CA, CD, CLD, CS

Tabela 2 – Atividades de produção escrita propostas na SD analisada

Fonte: Adaptações nossas, com base em Tognato e Dolz (NO PRELO, 2018) e Tognato e Dolz (2016).

Na Tabela 3, apresentamos o resultado das análises do Módulo 1 do dispositivo didático por meio da identificação das CL e seus critérios, a fim de explicitar a finalidade das propostas das atividades e sua função social, pautando-nos no que foi mencionado acerca dos critérios das CL

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 1 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Discussão de duas situações hipotéticas de comunicação considerando algumas imagens e textos e as mídias a serem usadas para: a) exposição de um problema em espaços públicos; b) produção e publicação de uma campanha de reciclagem de materiais.	CA, CS	1CA, 3CA, 4CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
2. Resposta com justificativa a questões sobre: atenção e leitura de anúncios de serviço público; reflexão de situações sociais após leitura desse gênero; importância da linguagem verbal e não-verbal em anúncios.	CA, CS, CD	1CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS 1CD
3. Escolha de um anúncio com justificativa.	CA, CS	1CA, 1CS
4. Relação entre alguns gêneros de texto e seus objetivos.	CA, CD, CS	2CA, 1CD 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
5. Identificação de informações sobre o contexto de produção, tais como suporte, agente produtor e possíveis interlocutores.	CA, CS	1CA 1CS, 4CS, 5CS, 7CS, 8CS
6. Leitura de quatro anúncios e comparação de dois deles com seus respectivos vídeos na internet.	CA, CS	1CA 1CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
7. Leitura de seis textos do gênero anúncio institucional e as mídias utilizadas para sua publicação.	CA, CS	1CA 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
8. Análise dos textos institucionais, indicando alguns recursos usados em sua produção.	CD	1CD, 2CD, 3CD
9. Identificação da organização textual do gênero com justificativa pela escolha do anúncio favorito.	CD, CS	1CD, 2CD, 3CD 1CS, 4CS, 5CS, 8CS
10. Releitura do texto 1 envolvendo cinco atividades para trabalho com vocabulário relacionado à temática do texto e construção de sentido com justificativa.	CA, CS	3CA, 4CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS
11. Releitura do texto 2 relacionando sentimentos às imagens, construção de sentido, tomada de posição, reconhecimento de contexto de produção (atividade adicional, como um primeiro reajuste à SD implementada (TOGNATO; DOLZ, 2016), a produção de um comentário sobre o texto lido.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios da CA) 1CD, 2CD, 3CD (Todos os critérios da CLD) 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
12. Construção de sentido com o texto 3, a partir de aspectos discursivos, linguístico-discursivos, linguagem não-verbal e alguns elementos contextuais.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios das CA) (Todos os critérios das CA) 1CLD, 5CLD, 6CLD, 7CLD, 8CLD, 10CLD 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
13. Construção de sentido com o texto 4, a partir de possíveis expectativas de interlocutores e identificação de aspectos linguístico-discursivos e sua função social.	CA, CS, CLD	1CA 1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 3CLD, 6CLD, 7CLD, 8CLD, 11CLD
14. Reconhecimento do contexto de produção, do conteúdo temático e de linguagem verbal e não-verbal dos textos 5 e 6.	CA, CD, CS, CLD	(Todos os critérios das CL)
15. Produção escrita de um comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar.	CA, CD, CS, CLD	(Todos os critérios das CL)
16. Produção inicial do gênero de texto Anúncio de Serviço Público.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios das CL)

Tabela 3 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 1 da SD

Fonte: As autoras.

Os dados acima nos revelam uma articulação entre as CL e seus critérios, o que mostra o quanto podem estar imbricadas ao analisarmos a identificação dos elementos constitutivos ao longo das atividades propostas, as finalidades e sua função social. Embora a CA (28 ocorrências) e a CS (84 ocorrências) tenham um papel predominante, a CD (18 ocorrências) e a CLD (33 ocorrências) também são mobilizadas desde o primeiro módulo da SD. Além disso, como apresentamos na Tabela 2, a CD e a CLD são mais

explicitamente desenvolvidas ao longo dos Módulos 2 e 3, o que revela uma possibilidade de articulação entre o ensino de línguas com base em gêneros e o ensino de gramática pelo viés da AL. E, ainda, a proposta das atividades em seus enunciados nos remete à perspectiva da AL ao propor a reflexão de uso de aspectos linguístico-discursivos.

Na sequência, apresentamos o resultado das análises do Módulo 2 do dispositivo didático analisado, conforme ilustrado na Tabela 4.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 2 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Compreensão da organização textual do gênero anúncio de serviço público por meio de quatro diferentes textos do gênero em foco pelo reconhecimento da linguagem verbal e não verbal e seus elementos constitutivos.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
2. Identificação de problemas e soluções sugeridas pelos dez textos estudados a partir do uso de verbos, tempos verbais, modo e verbos modais.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios de CA e de CS) 2CD, 3CD, 4CD 1CLD, 4CLD, 5CLD, 6CLD, 9CLD, 10CLD, 11CLD
3. Reconhecimento e entendimento de argumentos utilizados em cada texto lido como elemento de persuasão dos leitores para um engajamento em causas sociais.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios de CA e de CS) 2CD, 3CD, 4CD 1CLD, 2 CLD, 5 CLD, 6 CLD, 8 CLD, 9 CLD, 10 CLD, 11 CLD
4. Reconhecimento e entendimento de logo e <i>slogan</i> como elementos constitutivos do <i>PSA</i> .	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
5. Comparação entre os textos lidos pelo reconhecimento de seus elementos constitutivos.	CA, CS	(Todos os critérios de CA e de CS)
6. Discussão sobre a função de campanhas sociais e possíveis mudanças de comportamento.	CA, CS	(Todos os critérios de CA e de CS)
7. Reescrita da produção inicial de um anúncio de serviço público produzido a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
8. Reescrita da produção inicial do gênero comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)

Tabela 4 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 2 da SD

Fonte: As autoras.

Tais dados, assim como os da Tabela 5, referentes à identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 3 do dispositivo didático analisado, nos evidenciam que praticamente todas as CL e seus critérios foram mobilizados, o que nos permite entender que uma proposta dessa natureza oportuniza um trabalho de ensino e um processo de aprendizagem que pode ser preciso e mais efetivo.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 3 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Reflexão sobre o uso da linguagem	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
2. <i>Reflecting on the language</i> - <i>Studying the importance and meaning of colors in ads</i> - <i>Studying the importance and meaning of images in ads</i>	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
3. <i>Studying the linguistic aspects in ads</i>	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
4. Produção final: reescrita da segunda versão da produção escrita de um anúncio de serviço público a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
5. Discussão sobre a influência de <i>PSA</i> na sociedade e os aspectos relevantes do trabalho com esse gênero de texto.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)

Tabela 5 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 3 da SD

Fonte: As autoras.

Após essas análises, em relação a possíveis lacunas, identificamos alguns elementos que podem ser reajustados para um trabalho futuro. A nosso ver, no caso de nova implementação da SD analisada, alguns aspectos linguístico-discursivos poderiam ser trabalhados, tais como: figuras de linguagem e expressões de concordância e discordância para dar uma opinião, como sendo aspectos inerentes ao gênero periférico estudado; e, conjunções, consideradas aspectos transversais não inerentes aos gêneros em foco (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010). Tais questões poderão ser discutidas mais amplamente em trabalhos futuros.

No que concerne ao ensino do gênero a partir da textualidade, identificamos algumas evidências que podem ser consideradas possibilidades significativas para esse trabalho, tais como: a) Pergunta d, da Atividade 2, da sessão intitulada *Finding out about communicative context*, no Módulo 1, ao solicitar uma resposta para a pergunta *d: What is the importance of verbal and nonverbal language in ads? Justify*, essa atividade mobiliza as CA, CD, CLD e CS; b) Atividade 2, da subseção Articulando diferentes gêneros, da sessão *Reflecting about the*

context and content, no Módulo 1, ao solicitar esta pergunta: “Quais das expressões abaixo poderiam ser adequadas para a produção de um comentário? Justifique suas escolhas.”, mobilizando CA, CD, CLD e CS; Pergunta c, da Atividade 2, da sessão intitulada *Working on text organization*, no Módulo 2, ao apresentar a pergunta c: *The nonverbal language is (so important) in ads because it transmits the main idea in a brief and striking way. Which ad(s) brings a more impacting use of nonverbal language to persuade the reader? Justify*, Essa atividade mobiliza as CA, CD, CLD e CS; c) Atividade 3, da sessão intitulada *Working on text organization*, no Módulo 2, ao solicitar respostas para as seguintes perguntas: *Which verb tense is most used in the problem statements read? Why?; Which verb mood is used in most of the suggested solution statements read? Justify your answer? Do you think modal verbs are common in ads? Why (not)?*, mobilizando as CD, CLD e CS; d) Atividade 1, da subseção *Studying the linguistic aspects in ads*, na sessão *Reflecting on the language*, no Módulo 3, ao solicitar a releitura, o reconhecimento e a escrita de exemplos nos textos que mostrem alguns recursos linguísticos, justificando o seu uso, tais como: *simple present, imperative mood, subject + verb + complement, verb (infinitive without to) + complement,*

3rd person singular and/ 1st person singular as subject of a sentence, mobilizando as CD, CLD e CS; e, e) Atividade 7, da subseção *Studying the linguistic aspects in ads*, na sessão *Reflecting on the language*, no Módulo 3, ao solicitar a releitura dos anúncios estudados e cópia das sentenças que parecem ter a intenção de convencer as pessoas a realizar uma ação, solicitando resposta à seguinte pergunta: *Reread the ads you have studied and copy the sentences that seem to intend to convince people to take some actions. How are they formed? Justify their use.* mobilizando as CA, CD, CLD e CS. A nosso ver, essa proposta de trabalho permite a articulação entre um ensino com base em gêneros que contemple aspectos gramaticais, sejam inerentes aos gêneros de texto estudados ou considerados transversais por independerem dos elementos constitutivos de tais gêneros, uma vez que as atividades analisadas propõem a reflexão da língua em uso, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem no processo de aprendizagem do professor em formação. Por essas razões, defendemos a importância de se repensar as práticas formativas no sentido de propiciar um conhecimento mais abrangente sobre os saberes necessários à formação docente.

Considerações finais

As análises do dispositivo analisado nos permitiram entender suas potencialidades como uma ferramenta didática, pois, ao repensar o material didático produzido e seus possíveis reajustes com o intuito de adequar as atividades às necessidades e obstáculos de aprendizagem e de formação dos estudantes, constatamos que esse dispositivo didático pode contribuir para o desenvolvimento das CL e da reflexão crítica, bem como para uma maior articulação entre os saberes necessários à formação.

Enfim, retomando os questionamentos da introdução deste texto, primeiramente, no que

se refere ao desenvolvimento das capacidades docentes e os saberes necessários à formação do professor, o dispositivo didático permite trabalhar de forma compreensível e coerente as CL como recursos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Isso pode mobilizar as capacidades docentes do professor em formação articulando os saberes a ensinar e para ensinar, pois, além de dominar o objeto específico de ensino, o professor deve pensar sobre as ações de planificação, selecionando conteúdos e sistematizando a transposição didática por meio de diferentes dispositivos didáticos, o que envolve a dimensão metodológica ou didático-pedagógica do ato de ensino. Daí a importância de o próprio professor produzir seus dispositivos didáticos. Trata-se de uma oportunidade para o professor planejar e repensar suas ações, propondo reajustes conforme necessário no sentido de contribuir mais efetivamente não somente para o processo de ensino e aprendizagem como também para o próprio desenvolvimento.

Em relação ao tratamento dos obstáculos de aprendizagem e de formação de futuros professores, as propostas de atividades apresentadas no dispositivo didático implementado e analisado permitem a realização de um ensino de línguas, considerando-se a linguagem como prática social, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), documento este que norteia o trabalho do professor de Língua Inglesa. Por essas razões, defendemos a proposta de repensarmos o papel das práticas formativas na formação docente com o intuito de contribuir para uma maior articulação entre os saberes necessários a essa formação. Diante do exposto, esperamos que este estudo possa servir para um debate social acerca da produção de dispositivos didáticos na e para a formação docente e que outros estudos possam ser desenvolvidos a partir dessa proposta

de discussão, pois as práticas formativas precisam ser reconfiguradas e ressignificadas continuamente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (*Coleção biblioteca universal*)
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2009.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- _____. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- _____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.
- DOLZ, J.; ABOUZAID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas das didáticas das línguas. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (*As faces da Linguística Aplicada*).
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado das Letras: Campinas-Brasil, 2010.
- FUZA, A. F. e MENEGASSI, R. J. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá*, no período de agosto de 2006 a julho de 2007.
- GAGNON, R. ; SURIAN, M.. L'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands: quels savoirs pour l'enseignement de la production écrite? *Repère* 44, 93-115. 2011.
- _____. Quels savoirs pour l'enseignement de la production écrite au secondaire dans les plans de formation suisses romands?. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 36, 109-134. 2014.
- HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.
- JORDÃO, T. M.; BELOTI, A. Estudo sobre produção textual escrita: revisão de textos e suas influências para a reescrita textual. *Anais do IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica*, 27 a 31 de outubro de 2014, UNESPAR – Campus de Campo Mourão – PR.
- LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*,

16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN. 18p.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In:

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos,*

debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MENEGASSI, R. J. *A internalização da escrita no ensino fundamental*. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. *A produção textual e o ensino*. Maringá: EDUEM, 2010. (*Formação de Professores em Letras – EAD*; nº 6).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliar formando formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto. 2011. 360 f. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 569, 2011.

TOGNATO, M.I.R. e DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação

de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) *Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Submissão: 04 de setembro de 2018

Aceite: 14 de dezembro de 2018